

Twardella, Johannes

Rollenförmig oder als "ganze Person"? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns

Pädagogische Korrespondenz (2004) 33, S. 65-74



Quellenangabe/ Reference:

Twardella, Johannes: Rollenförmig oder als "ganze Person"? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2004) 33, S. 65-74 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80133 - DOI: 10.25656/01:8013

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80133>

<https://doi.org/10.25656/01:8013>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

5 AUS DER FREMDE:

Ilan Gur-Ze'ev

Gerechtigkeit als Bedrohung der Existenz Israels

15 DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

Gernot Koneffke

*Der Grund für die mögliche Befreiung von Herrschaft liegt im Diesseits –
gegen die Theologisierung der kritischen Bildungstheorie*

42 AUS DEN MEDIEN:

Schönheit und Apokalypse

Zum Tode von Richard Avedon

47 AKTUELLES THEMA

Judith Endter

Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung

*Kritische Anmerkungen zum »Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung
in hessischen Schulen«*

63 DISKUSSION

Sieglinde Joritz

Tun Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht,

was sie als Mitglieder ihrer Profession tun sollten?

Zur Diskussion zwischen Wernet und Twardella

65 Johannes Twardella

Rollenförmig oder als »ganze Person«?

*Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie
und die Struktur pädagogischen Handelns*

75 Andreas Wernet

Pädagogische Professionalität »außer Dienst«

Eine Replik auf Twardella

87 SINNBILDER

Andreas Gruschka

Drei Selbstdarstellungen von Lehrern

98 ERZIEHUNG NEU:

Sieglinde Joritz

Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang

Johannes Twardella

Rollenförmig oder als »ganze Person«?

*Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie
und die Struktur pädagogischen Handelns*

I

In den letzten Jahren ist sowohl in der Pädagogik als auch in der Soziologie die Professionalisierungstheorie breit diskutiert worden. In Bezug auf das pädagogische Handeln von Lehrern im Rahmen der Institution Schule ist erörtert worden, inwiefern dieses dem allgemeinen Typus professionellen Handelns entspricht und worin seine Besonderheiten bestehen.¹ Neben diesen größtenteils theoretischen Überlegungen sind auch empirische Arbeiten begonnen worden, in denen Unterrichtsprozesse vor dem Hintergrund dieser Reflexionen analysiert wurden. Nun ist vor kurzem eine Studie erschienen, in der auf äußerst interessante Weise versucht wird, beides miteinander zu verbinden: Der in Potsdam arbeitende Soziologe Andreas Wernet ist in seiner Studie mit dem Titel »Pädagogische Permissivität« von empirischen Beobachtungen ausgegangen, hat sich von diesen zu theoretischen Reflexionen anregen lassen, deren Ergebnisse er schließlich mit Bezug auf empirische Daten zu veranschaulichen, zu verdeutlichen und zu vertiefen versucht.² Überraschend ist, dass er die These, pädagogisches Handeln sei – in irgendeiner Weise – als professionelles Handeln zu verstehen, konsequent zurückweist. Seine Begründung lautet – kurz gefasst –, dass aus der Sicht der Professionalisierungstheorie pädagogisches Handeln wesentlich mit einem Vermittlungsproblem konfrontiert sei: Im Anschluss an die soziologische Rollentheorie und ihre Ausdifferenzierung bei Talcott Parsons werde in der Professionalisierungstheorie davon ausgegangen, dass Lehrer und Schüler sich in der pädagogischen Interaktion sowohl als Rollenträger als auch als »ganze Personen« begegnen. Ihre Beziehung sei sowohl »spezifisch«, d.h. rollenförmig, als auch »diffus«. Beide Dimensionen müssten miteinander »vermittelt« werden. Dagegen wendet Wernet ein, dass eine »Vermittlung« gerade falsch sei – sie macht er verantwortlich für übergreifiges Verhalten von Lehrern –, die Lehrer hätten vielmehr konsequent und ausschließlich rollenförmig zu handeln. Nehme der Schüler seinerseits seine Rolle nicht adäquat wahr, so könne der Lehrer sich »permissiv« verhalten, d.h. er könne eine Ausnahme machen und die

1 Siehe u.a. Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992; Combe, Arno/ Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1999; Bastian, Johannes/Helsper, Werner / Reh, Sabine/ Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf, Opladen 2000.

2 Wernet, Andreas: Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen 2003.

»Regelverletzung« übergehen bzw. mit Nachsicht behandeln. Jedoch müsse er es vermeiden, persönlich zu werden. Im Folgenden soll das Beispiel, an dem Wernet seine theoretischen Überlegungen veranschaulicht, einer erneuten Analyse unterzogen und daraus theoretische Schlüsse gezogen werden – sowohl im Hinblick auf Wernets Überlegungen, als auch im Hinblick auf die Professionalisierungstheorie überhaupt. Es wird sich zeigen, dass das Beispiel keineswegs dazu geeignet ist, die theoretischen Schlüsse von Wernet zu belegen, sondern im Gegenteil in aller wünschenswerten Deutlichkeit zeigt, dass pädagogisches Handeln nicht auf rollenförmiges Handeln beschränkt werden kann, vielmehr der Lehrer auch als ganze Person gefordert ist und zwar insbesondere dann, wenn es gilt, das Arbeitsbündnis zwischen ihm und dem Schüler, welches das Fundament der pädagogischen Praxis ist, einzurichten bzw. zu sichern und am Leben zu halten.

II

Die Sequenz, mit der Wernet arbeitet, sei hier zunächst vollständig wiedergegeben. Sie stammt aus einer Unterrichtsstunde im Fach Biologie in der Jahrgangsstufe 12 und lautet folgendermaßen:

»1/L: Lies bitte deine Hausaufgaben vor.

1/S: Ich habe sie nicht gemacht.

2/L: Darf ich fragen, warum nicht?

2/S: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden.

3/L: Dies ist keine Entschuldigung für die Nichterledigung der Hausaufgaben. Ich erwarte, sie in der nächsten Stunde zu sehen.

3/S: Aber ich kann mit dem Zeugs in meinem Leben nie wieder was anfangen.

4/L: Merkst du nicht, dass diese Thematik nicht in den Unterricht passt? Wenn du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Die Hausaufgaben holst du bitte nach.«³

Eine solche bzw. eine ähnliche Situation ist in der Schule keine Seltenheit, sie gehört zum schulischen Alltag. Zumindest lässt sich sagen, dass die Tatsache, dass Schüler von ihnen erwartete Leistungen – insbesondere in Form von Hausaufgaben – nicht erbringen, ein alltägliches Phänomen ist. Sie zu untersuchen ist insofern sehr plausibel. Wie sollte der Lehrer in einer solchen Situation reagieren? Diese Frage ist auf der einen Seite natürlich eine praktische Frage, auf der anderen ist sie aber auch eine theoretisch interessante: Lässt sich hier unterscheiden zwischen einer adäquaten und einer nicht adäquaten Reaktion und lässt sich diese Differenz wiederum professionalisierungstheoretisch »auf den Begriff bringen«? Dies soll durch eine Feinanalyse nach der Methode der objektiven Hermeneutik nun geklärt werden.⁴

3 Ebda., S. 161.

4 Zur Methode der objektiven Hermeneutik siehe: Oevermann, Ulrich /Allert, T./Konau, E./Krambeck, J.: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, Hans-Georg (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 352-434.

Die Interaktionssequenz beginnt mit der Äußerung des Lehrers:

»I/L: Lies bitte deine Hausaufgaben vor.«

Bei der Analyse dieser Äußerung könnte zunächst gefragt werden, was der Lehrer von dem Schüler erwartet, könnte darauf eingegangen werden, was Hausaufgaben sind und wozu diese dienen können (zur Vor- oder Nachbereitung des Unterrichts, zur Festigung, Vertiefung oder Anwendung des Gelernten etc.). Diese Frage ist jedoch für das zu klärende Problem kaum relevant. Entscheidend ist vielmehr ein anderer Punkt: Offensichtlich geht der Lehrer in seinem Handeln davon aus, dass er legitimerweise von dem Schüler erwarten kann, dass dieser seiner Aufforderung nachkommt. Wodurch aber ist der Lehrer legitimiert? Auf diese Frage sind m.E. prinzipiell zwei Antworten möglich – die letztlich auf zwei unterschiedliche Modelle von Schule und pädagogischem Handeln verweisen. Entweder der Lehrer kann erwarten, dass der Schüler seiner Aufforderung entspricht, weil er qua Amt befugt ist, Anweisungen zu geben und die Schüler dazu verpflichtet sind, diesen Anweisungen zu folgen. Rollentheoretisch formuliert heißt das, dass es innerhalb der Institution Schule klare Rollen gibt: Die Rolle des Lehrers berechtigt (und verpflichtet womöglich) diesen dazu, Hausaufgaben zu stellen. Mit der Rolle des Schülers ist hingegen die Erwartung verbunden, dass dieser die vom Lehrer gestellten Hausaufgaben erledigt. Klar geregelt sind auch die Sanktionsmöglichkeiten, auf die der Lehrer für den Fall zurückgreifen kann, dass der Schüler seiner Aufforderung nicht nachkommt. Oder – dies ist die andere Möglichkeit – der Lehrer ist legitimiert von dem Schüler die Erledigung der Hausaufgaben (und anderer Leistungen) zu erwarten, weil dieser mit ihm ein Arbeitsbündnis eingegangen ist und damit grundsätzlich die Bereitschaft bekundet hat zu kooperieren. Dieses Arbeitsbündnis ist insofern widersprüchlich, als es auf der einen Seite asymmetrisch bzw. hierarchisch ist, denn der Lehrer ist dem Schüler »übergeordnet«, insofern er vorschreiben kann, was der Schüler zu tun hat. Auf der anderen Seite impliziert das Modell des Arbeitsbündnisses jedoch auch, dass Lehrer und Schüler in gewisser Weise gleichberechtigt sind, dass beide sich als – zumindest potenziell – autonome Subjekte begegnen.

Dass der Lehrer in der vorliegenden Situation nicht einfach als Autoritätsperson bzw. Amtsinhaber dem Schüler gegenübertritt, zeigt sich deutlich daran, dass er seine Aufforderung nicht in die Form eines Befehls, sondern in die einer Bitte kleidet. (Er sagt explizit »bitte«.) Aus einer scheinbar kritischen Perspektive heraus könnte argumentiert werden, das sei Augenwischerei, der Lehrer täusche über das wahre Verhältnis zwischen ihm und dem Schüler nur hinweg. Gewissermaßen »ideologiekritisch« wird dann unterstellt, der Lehrer habe letztlich die Befehlsgewalt und habe alle Mittel in der Hand, seinen Willen durchzusetzen. Dem »bitte« ist jedoch implizit, dass der Lehrer keine Befehle geben und den Schüler letztlich zur Erledigung seiner Aufgabe nicht zwingen kann bzw. nicht zwingen will. Vielmehr ist er auf die Kooperationsbereitschaft des Schülers angewiesen bzw. setzt er auf diese. Und er gesteht damit dem Schüler letztlich zu, dass dieser auch »nein« sagen, dass er sich auch weigern kann, seiner Bitte zu entsprechen. Die Frage ist dann allerdings: Was kann bzw. was soll der Lehrer tun, wenn der Schüler seiner Bitte nicht nachkommt? Diese Frage soll erst einmal zurückgestellt und stattdessen untersucht werden, wie die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler in der Sequenz weiter verläuft.

III

Welche Möglichkeiten bestehen für den Schüler, auf die Aufforderung des Lehrers zu reagieren? Auch wenn es vom Standpunkt der Praxis aus gesehen irritierend wirken mag, so muss doch bei der Analyse zunächst einmal davon ausgegangen werden, dass grundsätzlich zwei Möglichkeiten für den Schüler bestehen: Entweder er reagiert – in irgendeiner Weise – auf die Aufforderung des Lehrers oder er reagiert nicht.⁵

In seinen Ausführungen zur Methode der objektiven Hermeneutik hat Oevermann immer wieder betont, dass für die Praxis im Allgemeinen die Routine der Normalfall und die Krise eine Ausnahme darstellt. Bei der wissenschaftlichen Analyse müsse aber dieses Verhältnis konsequent umgedreht werden. Bei ihr sei davon auszugehen, dass die Krise der Normalfall und die Routine die Ausnahme ist. Die schulische Praxis, so könnte man behaupten, ist für die wissenschaftliche Analyse ein besonders interessanter Gegenstand, weil sie dem geforderten methodischen Prinzip in der Realität gelegentlich sehr entgegen kommt.) Geht man von dem Modell aus, demzufolge der Lehrer Autorität qua Amt besitzt, so impliziert die erste Möglichkeit – eine Reaktion des Schüler bleibt aus –, dass der Schüler entweder nicht mit einer Sanktion rechnet oder eine solche nicht fürchtet bzw. einfach in Kauf nimmt. Ausgehend von dem Modell des Arbeitsbündnisses hingegen kann die ausbleibende Reaktion so verstanden werden, dass der Schüler sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht dazu verpflichtet sieht, mit dem Lehrer zu kooperieren. Tritt die zweite Möglichkeit ein, antwortet der Schüler dem Lehrer, so kann dies auf zwei unterschiedliche Arten geschehen: Entweder der Schüler belässt es bei einer bloßen Ja/Nein-Stellungnahme, gibt also einfach kund, ob er die Hausaufgaben gemacht hat oder nicht. Das würde bedeuten, er erkennt zwar an, dass er dem Lehrer gegenüber eine Informationspflicht hat, sieht sich allerdings nicht unbedingt auch zur Erledigung der Hausaufgaben verpflichtet. Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass der Schüler nicht nur mit einer Ja/Nein-Stellungnahme reagiert, sondern sein Tun auch begründet. In dem vorliegenden Fall wäre eine Begründung dafür, dass die Hausaufgaben gemacht wurden, freilich unsinnig. (Die Erledigung der Hausaufgaben beruht ja nicht auf einer freien Entscheidung, sondern ist eine heteronom gestellte Aufgabe, eine Pflicht.) Hat der Schüler seine Hausaufgaben jedoch nicht gemacht und liefert dafür eine Begründung, so kommt darin zum Ausdruck, dass er diese Pflicht anerkennt und sich durch sie gebunden fühlt.

Tatsächlich antwortet der Schüler zunächst verneinend, erklärt:

»I/S: Ich habe sie nicht gemacht.«

Der Schüler erkennt also zumindest an, dass er verpflichtet ist, dem Lehrer zu antworten und ihn über sein Handeln bezüglich der Hausaufgaben zu informieren. Weiter geht er allerdings nicht. Daraus den Schluss zu ziehen, dass er die Pflicht zur Erledigung von Hausaufgaben nicht anerkennt, ist allerdings nicht zwingend. Es könnte auch sein, dass er nur unwillig diese Pflicht anerkennt und bestrebt ist, möglichst minimalistisch zu kooperieren. Es kann über die Frage spekuliert werden, ob er womöglich den Lehrer provozieren oder ihn daraufhin testen möchte, wie er reagiert.

5 Wer die schulische Praxis kennt, der weiß, dass die Möglichkeit, dass ein Schüler überhaupt nicht reagiert, nicht nur eine theoretische ist. Tatsächlich tritt sie gelegentlich im Alltag auf.

Zu erklären, er erkenne das Arbeitsbündnis nicht an und wolle nicht kooperieren, geht jedoch zu weit.

Dieser Zusammenhang lässt sich auch rollentheoretisch formulieren: Der Schüler hat der mit seiner Rolle verbundenen Erwartung, dass er gemäß der Aufforderung des Lehrers seine Hausaufgaben zu erledigen hat, nicht entsprochen, hat nicht rollenkonform gehandelt. Daraus kann jedoch nicht unbedingt der Schluss gezogen werden, dass der Schüler grundsätzlich nicht bereit ist, die Schülerrolle einzunehmen bzw. beizubehalten.

Erneut ist jetzt abstrakt zu fragen, welche Möglichkeiten für den Lehrer bestehen auf die Antwort des Schülers zu reagieren. Auch diese sind davon abhängig, was für ein Modell von Schule der Lehrer »im Kopf hat«, welche Vorstellung von pädagogischem Handeln seiner Praxis zugrunde liegen. Der Lehrer kann entweder das Notenbuch herausnehmen und sich eine 6 in diesem notieren – oder zu anderen Sanktionen greifen. D.h., dass er auf das nicht rollenförmige Verhalten des Schülers reagiert, indem er die für solche Fälle mit seiner Rolle verbundenen Sanktionsmöglichkeiten nutzt. Oder der Lehrer setzt – gemäß dem Modell des Arbeitsbündnisses – voraus, dass er es mit einem (potenziell) autonomen Gegenüber zu tun hat, das nicht nur dazu in der Lage, sondern auch dazu verpflichtet ist, sein Handeln zu begründen und für es einzustehen.

Tatsächlich hakt der Lehrer sofort nach und fragt den Schüler nach dem Grund für seine Unterlassung.

»2/L: Darf ich fragen, warum nicht?«

Der Lehrer bestraft den Schüler also nicht (unmittelbar) dafür, dass er nicht gemäß seiner Rolle gehandelt hat. Das bedeutet freilich keineswegs, dass er von der Erwartung Abstand nimmt, dass der Schüler seine Hausaufgaben zu machen hat. Nein, er bekräftigt vielmehr implizit die Norm, macht deutlich, dass nicht ohne Weiteres von ihr abgewichen werden kann und dass er davon ausgeht, dass das Arbeitsbündnis auch weiterhin für ihn und den Schüler Bestand hat. Und er unterstellt, dass der Schüler nicht grundlos gehandelt hat, anerkennt ihn als autonomes Subjekt.

Der Schüler reagiert nun auf die Frage des Lehrers, indem er zu einer kurzen Begründung ausholt. Daran zeigt sich deutlich, dass ihm die Normverletzung bewusst ist. D.h. er anerkennt seine Rolle, anerkennt auch den Lehrer als Instanz, als Autorität, die (innerhalb des Arbeitsbündnisses) dazu legitimiert ist, ihm Aufgaben zu stellen. Die Frage stellt sich freilich: Liefert er diese Begründung, weil er hofft, auf diese Weise einer Bestrafung entgehen zu können? Oder sieht er sich tatsächlich zur Erfüllung der Hausaufgabe verpflichtet?

IV

Die Begründung des Schülers ist interessant:

»2/S: Ich sehe nicht ein, wozu ich Dinge tun soll, die absolut wirklichkeitsfern sind und sowieso nie wieder gebraucht werden.«

Der Schüler zweifelt utilitaristisch den Sinn der vom Lehrer gestellten Hausaufgaben an. D.h., er behauptet, dass er eigentlich bereit gewesen wäre, Hausaufgaben zu machen – er hat aber speziell diejenigen, die zu machen der Lehrer von ihm verlangt

hat, aus dem Grund nicht gemacht, dass ihm deren Nützlichkeit nicht evident war. Implizit ist dies eine Aufforderung an den Lehrer, ihm, dem Schüler, den Sinn der Hausaufgaben zu erklären. Diese Aufforderung enthält einen Moment der Selbstbindung, da der Schüler mit ihr zum Ausdruck bringt, dass, wenn der Lehrer ihm diesen Sinn auf überzeugende Weise darlegen würde, der Schüler auch dazu bereit wäre, die Hausaufgaben zu machen bzw. nachzuholen.

Festzuhalten ist darüber hinaus, dass der Schüler mit seiner Begründung sich aus der Einheit der Klasse hervorhebt: Alle anderen scheinen den Sinn der Hausaufgabe erkannt zu haben. Genauer gesagt, auch wenn sie an dem Sinn gezweifelt haben sollten, so war dies kein Hinderungsgrund für sie, die Hausaufgaben zu machen. Bei diesem Schüler war es jedoch so: ihm war der Sinn der Hausaufgaben nicht evident und deswegen hat er sich geweigert, sie zu erledigen.

Die Reaktion des Lehrers auf diese Begründung hängt nun – wie bereits angedeutet wurde – wesentlich davon ab, wie er sie interpretiert. Die eine Interpretationsmöglichkeit besteht darin, dass der Lehrer die Äußerung des Schülers als Versuch deutet, sich »herauszureden«: Das Argument sei gar kein Argument, es sei beliebig und diene nur dem Zweck, die Unterlassung nachträglich zu legitimieren. Eigentlich sei der Schüler einfach nur faul. Diese Lesart hat zur Konsequenz, dass der Lehrer sich auf keine Diskussion mit dem Schüler einlässt. Stattdessen wird er vermutlich zu einer negativen Sanktion greifen.⁶

Die Faulheitshypothese ist mit dem Konzept des Arbeitsbündnisses nur schwer verträglich. Gemäß diesem Konzept geht der Lehrer vielmehr von der – aus der Perspektive des nüchternen, abgeklärten Pädagogen als »naiv« erscheinenden – Annahme aus, dass der Schüler gute Absichten hat, dass er grundsätzlich gewillt ist. Der Lehrer unterstellt in diesem Modell – eventuell im klaren Wissen, dass es sich um eine kontrafaktische Annahme handelt –, dass der Schüler bereit ist zu lernen, zu arbeiten, kurz: zu kooperieren. In dem vorliegenden Beispiel gibt es keinen Grund für den Lehrer, an der Ernsthaftigkeit des Schülers zu zweifeln⁷ und der Lehrer würde, so möchte ich behaupten, professionell handeln, wenn er die Aufforderung des Schülers annimmt und sich auf eine – pädagogische – Diskussion über den Sinn und Zweck der Hausaufgaben einlässt. Der Schüler würde seinerseits merken, dass er ernst genommen wird und die in seiner Äußerung enthaltene Selbstverpflichtung würde ihre bindende Wirkung entfalten können. Die Bereitschaft, den schulischen Leistungsanforderungen zu folgen, würde womöglich auf diesem Weg wieder herbeigeführt bzw. gestärkt. D.h., dass der Lehrer sich auf die möglicherweise vorhandenen individuellen Verständnisschwierigkeiten, die – noch – nicht vorhandene Fähigkeit, den Sinn der Hausaufgaben nachzuvollziehen, einlässt. Dies kann auch insofern sinnvoll sein, als dem (scheinbar) nur individuellen eventuell ein allgemeines Problem zugrunde liegt, also eine Schwierigkeit angesprochen wird, die letztlich viele (oder sogar alle anderen) Schüler haben, doch nur von diesem einen angesprochen wird.

6 Nicht selten sind Schüler aus der Sicht von Lehrern grundsätzlich faul. Durch Situationen wie der hier vorliegenden sieht sich ein Lehrer sodann in seinem allgemeinen Bild von »den Schülern« wieder einmal bestätigt.

7 Etwas anderes wäre es freilich, wenn die Situation schon häufiger aufgetreten ist und der Schüler zum wiederholten Mal seine Hausaufgaben nicht erledigt hat.

Man kann nun noch einen Schritt weitergehen und behaupten, dass derjenige Lehrer, der – eventuell sogar realistisch – denkt, der Schüler sei nur faul gewesen, und es nicht für nötig hält, auf das Argument des Schülers einzugehen, seinerseits das Arbeitsbündnis auflöst und aus ihm aussteigt. Das Arbeitsbündnis beruht auf Vertrauen und wenn dieses nicht mehr vorhanden ist, so kann das Arbeitsbündnis nicht mehr fortbestehen. (In der Schule fällt dies jedoch kaum auf: Auch der Schüler, der nicht mehr kooperiert, nimmt weiter am Unterricht teil und es müssen noch andere Dinge passieren, bis er nicht mehr von dem Lehrer unterrichtet wird oder von der Schule geht. Dies ist freilich auf die allgemeine Schulpflicht zurückzuführen.)⁸

V

Was geschieht nun tatsächlich?

»3/L: Dies ist keine Entschuldigung für die Nichterledigung der Hausaufgaben.«

Der Lehrer akzeptiert die Begründung des Schülers nicht. D.h. letztlich: »Egal ob du den Sinn der Hausaufgaben einsiehst oder nicht – du bist dazu verpflichtet, sie zu erledigen.« Der Lehrer besteht also darauf, dass seinen Erwartungen entsprochen wird – zur Not »blind«. Damit reduziert sich die Befolgung seiner Aufforderung auf einen »blinden Gehorsam«. Diesen erwartet der Lehrer. Die implizite Erwartung, eine pädagogische Begründung für die von ihm gestellten Hausaufgaben zu geben, wird brüsk zurückgewiesen.

Was könnten die Motive für diese Reaktion des Lehrers sein? Theoretisch wäre denkbar, dass er sich nicht dazu in der Lage sieht, eine pädagogische Begründung für die Hausaufgaben zu geben. Eigentlich aber sollte das kein Problem für ihn sein, wurde ihm doch im Rahmen seiner Ausbildung beigebracht, stets sein Handeln didaktisch zu reflektieren. Möglich ist auch, dass er es nicht für notwendig erachtet, sein Handeln zu begründen. Das würde bedeuten, dass die Situation aus seiner Sicht klar asymmetrisch ist: Die Schüler müssen eine Begründung leisten, wenn sie den an sie herangetragenen Erwartungen nicht entsprechen, er selbst aber unterliegt in seinem Handeln keiner Begründungsverpflichtung. Er ist der Meinung, für sein Handeln

8 Wenn wir davon ausgehen, dass – wie es bei Oevermann heißt – das Arbeitsbündnis aus drei Parteien besteht, so bringen zunächst die Eltern dem Lehrer Vertrauen entgegen, indem sie ihr Kind in seine Obhut geben, es ihm als Pädagogen anvertrauen. (Das wird bestätigt durch die Beobachtung, dass die Entscheidung für eine (z.B. weiterführende) Schule immer mehr personalisiert wird: Die Eltern wollen wissen, wer ihr Kind in Zukunft unterrichten wird, und machen von dem Eindruck, den der zukünftige Klassenlehrer auf sie macht, ihre Entscheidung abhängig. Und sie wissen, dass nicht die Schule als Ganze, sondern die konkrete Person des Lehrers entscheidend ist für die weitere Entwicklung ihres Kindes in der Schule.)

Freilich bringen auch die Schüler dem Lehrer ein großes Vertrauen entgegen: Die meisten Dinge tun sie, ohne den Lehrer nach der jeweiligen Begründung zu fragen. Sie gehen in den meisten Fällen schlicht davon aus, dass das, was er von ihnen erwartet, richtig und gerechtfertigt ist. Schließlich – und darauf möchte ich hinaus – ist es wichtig, dass auch der Lehrer seinerseits den Schülern Vertrauen entgegenbringt. (Siehe hierzu: Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1999, S. 70-182.)

keine Rechenschaft ablegen zu müssen – womöglich weil er sich eben qua Amt in seinem Handeln legitimiert sieht.

Dann aber fährt der Lehrer fort:

»Ich erwarte, sie in der nächsten Stunde zu sehen.«

Statt den Schüler für seine Unterlassung zu bestrafen – was nur konsequent gewesen wäre –, verhält der Lehrer sich »permissiv« – genau in dem Sinne, wie Wernet es meint. D.h. er weicht auf der einen Seite von seiner ursprünglichen Erwartung ab, dass die Hausaufgaben eigentlich bereits gemacht sein sollten, hält aber auf der anderen Seite an ihr fest und setzt dem Schüler ein neues Datum, bis zu dem die Hausaufgaben erledigt sein sollen. Er entspricht in seinem Verhalten genau der »Pädagogik der Permissivität«, wie sie Wernet versteht, denn er modifiziert zwar seine Erwartungen, doch hält er gleichzeitig konsequent an seiner Rolle fest und bringt weder seine noch die Person des Schülers ins Spiel. Es zeigt sich aber sofort, wie diese »Pädagogik der Permissivität« an ihre Grenzen stößt, denn die Antwort des Schülers lautet:

»3/S: Aber ich kann mit dem Zeugs in meinem Leben nie wieder was anfangen.«

Der Schüler weigert sich schlicht zu gehorchen und bekräftigt seine Meinung, dass er »mit dem Zeugs«, also mit den Hausaufgaben in seinem Leben »nie wieder was anfangen« könne. Er beharrt unnachgiebig auf seiner pragmatischen Sicht der Dinge, weigert sich, dem Lehrer »blind« zu gehorchen. Auch die permissive Reaktion des Lehrers hat daran nichts geändert. Obwohl die »Pädagogik der Permissivität« genau so zum Zuge kam, wie es Wernets Vorstellungen entspricht, besteht die Krise fort. Und dies liegt daran, dass die Begründung der »Arbeitsverweigerung« des Schülers so tief geht, dass letztlich das Arbeitsbündnis zwischen ihm und dem Lehrer zur Disposition steht. Aber was soll nun geschehen? Ist das der »casus belli«? Muss der Lehrer nun mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln den Schüler gefügig machen? Oder muss er »die Waffen strecken«, weil es, wie es bei Wernet heißt, weder seine noch die Aufgabe der Institution Schule ist, für die Kooperationsbereitschaft der Schüler zu sorgen?

»4/L: Merkst du nicht, dass diese Thematik nicht in den Unterricht passt? Wenn du möchtest, können wir uns gerne nach der Stunde darüber unterhalten. Die Hausaufgaben holst du bitte nach.«

Die Reaktion des Lehrers ist ein Kompromiss: Auf der einen Seite behauptet er, dass »diese Thematik nicht in den Unterricht passt«, auf der anderen Seite erklärt er sich nun doch dazu bereit, den pädagogischen Sinn der Hausaufgaben zu erklären. Einerseits hält der Lehrer an seiner Weigerung, die Hausaufgaben zu begründen, fest, andererseits kommt er aber der Forderung nach einer Begründung letztlich doch nach. Seine Lösung besteht darin, dass er diese Begründung zeitlich verlegt. Auf der einen Seite will er also nicht nachgeben – und verhält sich insofern gerade nicht permissiv –, will seine Autorität nicht beeinträchtigt sehen, auf der anderen Seite hat er aber gemerkt, dass er durch ein bloßes Beharren auf der Gehorsamspflicht des Schülers bzw. durch ein bloß rollenförmiges Verhalten – und sei es auch permissiv – nicht weiterkommt und dass er das Arbeitsbündnis nur retten kann, wenn er auch mit seiner ganzen Person für seine Tätigkeit einsteht. Würde er dieses Angebot nicht machen, dann wäre das Arbeitsbündnis tatsächlich »geplatzt«. Weil der Lehrer aber weiß, dass er es nicht auflösen darf, es bestehen bleiben muss, relativiert er seine

Gehorsamserwartung und signalisiert dem Schüler, dass er ihn doch als autonomes Subjekt anerkennt. Man könnte auch dies als ein taktisches Manöver deuten – vielleicht hofft der Lehrer, dass der Schüler nach dem Unterricht sein Anliegen, eine Begründung für die Hausaufgaben zu bekommen, vergessen hat oder dass es ihm dann nicht mehr wichtig sein wird (weil er lieber andere Dinge tut, als sich mit dem Lehrer über die Hausaufgaben zu unterhalten.). Doch diese Annahme ist keineswegs zwingend und es ist auch in diesem Fall geboten, das Gesagte ernst zu nehmen. Entscheidend ist das Signal des Lehrers, dass er den Schüler ernst nimmt und sein Anliegen respektiert. Der Schüler weiß nun, dass er als autonomes Subjekt, das nicht nur blind gehorcht, vom Lehrer anerkannt wird. Damit ist die Basis für die Fortsetzung der Kooperation geschaffen – und man kann sich kaum vorstellen, dass der Schüler sich nicht mit der Antwort des Lehrers zufrieden gibt und die Auseinandersetzung mit ihm fortführt. Vielmehr ist diese nun deutlich abgeschlossen. (Das heißt natürlich nicht unbedingt, dass der Schüler tatsächlich zur nächsten Stunde die Hausaufgaben gemacht haben wird. Wenn er sie dann aber tatsächlich nicht gemacht haben sollte, wird er nicht noch einmal mit demselben Argument kommen können. Vielmehr wird er akzeptieren müssen, dass nun Sanktionen folgen.)

VI

Was lässt sich nun als Ergebnis der Analyse festhalten? Die Interpretation der Interaktionssequenz hat gezeigt, dass beide Modelle – das Modell der Rolle und dasjenige des Arbeitsbündnisses, welches für die Professionalisierungstheorie zentral ist – von Belang sind. Die Rollen mit ihren klaren Verhaltenserwartungen sichern gewissermaßen die schulische Routine ab – und das hier analysierte Beispiel hat gezeigt, dass Lehrer nur ungern dieses Modell aufgeben (was verständlich ist, weil die rollenförmige Interaktion im Sinne von Gehlen »entlastet«.) Das Beispiel hat aber auch gezeigt, dass der Unterricht nicht immer gemäß diesem Modell verläuft, dass Situationen eintreten können, in denen die Routine aufbricht, weil Schüler nicht rollenkonform handeln. In solchen Situationen sind verschiedene Möglichkeiten denkbar: Da zu der Lehrerrolle gehört, dass auf gegebene Sanktionsmöglichkeiten rekurriert werden kann (um die Autorität des Lehrers zu bekräftigen und zu sichern), kann der Lehrer im Fall nicht rollenkonformen Verhaltens einen Schüler bestrafen. Er kann aber auch von einer Bestrafung absehen und »permissiv« im Sinne von Wernet handeln. Das vorliegende Beispiel hat jedoch gezeigt, dass die »Arbeitsverweigerung« so tief begründet sein kann, dass eine Reaktion des Lehrers im Rahmen seiner Rolle nicht mehr den gewünschten Erfolg bringt. Die Krise des Arbeitsbündnisses kann so tief gehen, dass ein rollenförmiges – auch ein permissiv rollenförmiges – nicht weiterführt. Da die Begründung des Schülers für seine »Arbeitsverweigerung« an die Basis des Unterrichts rührte, insofern sie tendenziell das Arbeitsbündnis mit dem Lehrer in Frage stellte, ließ es sich nur durch die Bereitschaft des Lehrers, persönlich für den Sinn der gestellten Aufgabe einzustehen, »retten«. Genauer gesagt, es genügte, dass der Lehrer seine prinzipielle Bereitschaft signalisierte, sich persönlich mit den indivi-

duellen Problemen des Schüler auseinander zu setzen.⁹ Wernet ist der Meinung, dass die Schule und ihr Personal die Kooperationsbereitschaft der Schüler nicht herstellen können, sie würden sie vielmehr als gegeben voraussetzen müssen. Das von ihm präsentierte Beispiel führt aber mit aller wünschenswerten Deutlichkeit vor Augen, dass die Schule sich keineswegs darauf verlassen kann, dass eine solche Bereitschaft besteht und der Lehrer folglich in Situationen geraten kann, in denen er dergestalt praktisch gefordert ist, dass er das Arbeitsbündnis zwischen ihm und einem Schüler (oder auch mehreren Schülern) wieder »kitten« muss.¹⁰

⁹ Das »Persönliche« wird dadurch markiert bzw. hervorgehoben, dass der Lehrer die Begründung gewissermaßen in seine »Freizeit« verlegt, in die Zeit nach dem Unterricht, in der er nicht mehr »im Dienst« ist. Gleichzeitig negiert er damit implizit die Möglichkeit, dass die individuellen Probleme des Schülers allgemeiner Natur sind und alle anderen Schüler sie letztlich auch haben.

¹⁰ Darin scheint mir gerade der Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Institutionen zu bestehen: Wer etwa als Mitarbeiter in einem Betrieb aufgenommen wird, muss kooperationsbereit sein – sonst verliert er eventuell seinen Arbeitsplatz. In der Schule hängt die Kooperationsbereitschaft der Schüler wesentlich von der Person des Lehrers ab. Dies erfährt der Lehrer besonders deutlich, wenn er mit seiner Berufstätigkeit beginnt (und weder für die Schüler als Verkörperung der Institution Schule und ihrer Autorität vertraut ist, noch selbst sich als integrierter Bestandteil der Schule empfindet und wie selbstverständlich deren Autorität in Anspruch nimmt.) Dies macht die ersten Jahre der Tätigkeit des Lehrers besonders anstrengend – und ist auf die Dauer eine Überforderung. Doch auch für den »gestandenen Lehrer« ist dies ein permanentes Problem, da es natürlich immer wieder vorkommt, dass Schüler sich aus der Kooperation herauslösen. Das einfachste Beispiel dafür ist das »Geschwätz« der Schüler im Unterricht – ein wahrlich alltägliches Phänomen. Dieses kann gegebenenfalls sogar dem Unterricht dienlich sein. (Ein Schüler erklärt etwa einem anderen, was der Lehrer gerade gesagt hat.) Der Lehrer aber weiß nicht, was das Thema der Gespräche zwischen den Schülern ist, ob es mit dem Unterricht zusammenhängt oder nicht. Deswegen empfindet er es in den meisten Fällen als störend. Die Stärke dieser Empfindung, das enorme Gestresstsein durch das Tuscheln der Schüler, wäre irrational, wenn es nur um Geräusche ginge, die den Lehrer ablenken und ihn in seiner Konzentration stören. Der Lehrer reagiert nun gerade deswegen so heftig, weil er diese Geräusche – mehr oder weniger bewusst – als Indizien für ein Aufkündigen des Arbeitsbündnisses deutet.